

Magazin

Notizen: Hinweise und Termine

Berichte aus der Praxis 1:

Vom Weitererzählen einer Geschichte

Was Lehrer erwarten und was Schülern einfällt

Gerhard Haas

Lesenlernen vor 500 Jahren

Eine neu entdeckte deutsche Fibel aus Augsburg

Hansjürgen Kiepe

Lust auf Lyrik

zu Andreas Thalmayr: „Das Wasserzeichen der Poesie . . .“

Jürgen Baumann

Politische Sprachwissenschaft

zu dem gleichnamigen, von Franz Janussek herausgegebenen Band

Wolfgang Werner Sauer

Basisartikel

Kaspar H. Spinner

Wie Schüler kurze Geschichten verstehen und was daraus zu folgern ist

Jürgen Baumann

Umgang mit Texten: der didaktische Rahmen

Wolfgang Menzel, Kaspar H. Spinner

Kurze Geschichten (ein Glossar)

Modelle

Primarstufe

1./2. Schuljahr

Jürgen Baumann

Vermuten und mitdenken

Das Lumpengesindel

2./3. Schuljahr

Eberhard Ockel

Warum das Schwein weinte (Iwan Krylow)

3./4. Schuljahr

Jürgen Baumann

Über einen kurzen Text sprechen

Karin Gündisch: „Irenes Geburtstag“

4./5. Schuljahr

Jürgen Baumann

Lesen und malen

Günter Bruno Fuchs: „Ein Riese muß immer aufpassen“

5.–7. Schuljahr

Wolfgang Menzel

Kalendergeschichten spannend und anschaulich erzählen

Sekundarstufe I

Kaspar H. Spinner

× **Produktionsaufgaben zu Kurz- und Kürzestgeschichten**

ab 10. Schuljahr

Kaspar H. Spinner

Stilanalyse von Anekdoten

(Hebel, Kleist u. a.)

Sekundarstufe II

Kaspar H. Spinner

× **Was ist eine Kurzgeschichte?**

Kursbausteine für die Sekundarstufe II

Material

Geschichten basteln

Ein Schülerarbeitsheft für die Sekundarstufe I unter besonderer Berücksichtigung der

Hauptschule von Wolfgang Menzel und Kaspar H. Spinner

Das Arbeitsheft kann für 2,- DM unter der Bestellnummer 3-617-32551-3 separat bezogen werden.

Zu diesem Heft

- 2 Lehrer brauchen kurze Geschichten! Wohl jede(r) hat Sammlungen mit den bekannten Märchen und Tiergeschichten, Anekdoten und Kalendergeschichten, den Kurz- und Kürzestgeschichten von Brecht, Borchert, Böll . . . – Neue Geschichten werden stets gebraucht! In der Unterrichtspraxis werden kurze Geschichten jedoch noch zu oft mißbraucht. Vielen erscheinen sie wie zugeschrieben auf den 45-Minuten-Takt von Unterricht und den Lehreralltag mit seiner stets knappen Zeit. Kurze Geschichten sind dann nicht mehr als eben eine Unterrichtsstunde lang, und danach werden sie ausgesucht. Scheinbar leicht, beliebig und jederzeit lassen sie sich einsetzen: zum Vor- und Nachlesen, als Gesprächsanregung für dies und jenes, als Übungsmaterial für verschiedenste Zwecke. Nicht jede kurze Geschichte ist aber für jedes unterrichtliche Verfahren geeignet, nicht jedes methodische Vorgehen bei jeder Geschichte möglich – jedenfalls dann nicht, wenn literarisches Verstehen, die Entdeckung von Sinn und nicht die Einübung von Interpretationsritualen das Ziel der Auseinandersetzung ist. Wie also im Unterrichtsalltag mit kurzen Geschichten sinnvoll und angemessen umgehen?
- 14 Unsere Modelle und das Arbeitsheft setzen die Beantwortung einer anderen Frage voraus, nämlich: Wie verstehen eigentlich Schüler verschiedener Altersstufen, z. B. in der 3., in der 5., der 8., der 9. und 12. Klasse kurze Geschichten? Die Entwicklung literarischen Verstehens und der Sachanspruch des literarischen Gegenstandes erfordern einen handelnden Umgang mit kurzen Geschichten, ohne daß ein produktiver Umgang gegen einen analytischen und reflexiven ausgespielt wird. Die Gewichtung der Umgangsweisen ist nicht zuletzt abhängig von den Lese- und Lernerfahrungen, muß beim Noch-nicht-Leser eine ganz andere sein als beim „Triebleser“. Vor allem für Schüler, die erfahrungsorientiert lernen, ist das Arbeitsheft „Geschichten basteln“ gedacht.
- 16 Je nach der Entwicklung literarischen Verstehens ermöglichen die Texte und die Unterrichtsarrangements der Modelle den Schülern eine Anwendung ihrer Verstehenskompetenz und regen zur Entwicklung weiterführender Verstehensweisen an. Schüler brauchen kurze Geschichten – ein Schulleben lang!
- 21 Im Magazin beginnt PRAXIS DEUTSCH seine erste Serie: „Berichte aus der Praxis“, eine Serie besonders für Grundschullehrer/innen. In der ersten Folge lesen Sie: Vom Weitererzählen einer Geschichte. Was Lehrer erwarten und was Schülern einfällt, von Gerhard Haas.

Redaktion PRAXIS DEUTSCH



PRAXIS DEUTSCH wird herausgegeben vom Friedrich Verlag in Velber in Zusammenarbeit mit Klett und in Verbindung mit Jürgen Baumann, Klaus Gerth, Gerhard Haas, Hans Kügler, Otto Ludwig, Wolfgang Menzel, Henning Rischbieter, Horst Sitta, Kaspar H. Spinner und Gerhard Voigt.

Redaktion: Uwe Brinkmann (verantwortl.) und Bettina Eschenhagen. Titel: Rolf Müller. Redaktionssekretariat: Renate Hartmann. Auch unverlangt eingesandte

Manuskripte werden sorgfältig geprüft. Unverlangt eingesandte Bücher werden nicht zurückgeschickt. Verkaufs- und Anzeigenleitung: Wilfried Seibel, Anzeigenabwicklung: Martina Peter, Ewald Lonnemann. Zur Zeit gilt die Anzeigenpreisliste Nr. 7 vom 1. 4. 1984. Verlag und Redaktion: Erhard Friedrich Verlag GmbH & Co. KG, Postfach 1001 50, 3016 Seelze, Telefon (05 11) 40 00 40, Telex: 922 923. Vertrieb: vgv Vertriebsgesellschaft für Verlage mbH, Im Brande 15, 3016 Seelze, Telefon (05 11) 40 02-1 32. PRAXIS DEUTSCH erscheint alle 2 Monate. Das Jahresabonnement besteht aus 6 Einzelheften und einem Jahreshaft. Der Jahresbezugspreis im Abonnement beträgt DM 71,80 (Inland), DM 73,00 (Ausland), Einzelhefte DM 12,50, einzelnes Jahreshaft DM 24,-. Alle Preise verstehen sich zzgl. Versandkosten. PRAXIS DEUTSCH ist zu beziehen durch alle Buchhandlungen und Postämter oder direkt vom Verlag. Auslieferung in Österreich durch ÖBV Klett Cotta, Hegelgasse 21/II, A-1010 Wien 1. Auslieferung in der Schweiz durch Bücher Balmer, Neugasse 12, CH-6301 Zug. Weiteres Ausland auf Anfrage. Abbestellungen spätestens 6 Wochen vor Jahresende. Erfolgt keine Abbestellung, verlängert sich das Abonnement um ein weiteres Jahr. Bei Umzug bitte Nachricht an den Verlag mit alter und neuer Anschrift sowie der Abo-Nummer (steht auf der Rechnung). Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gemäß § 54(2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind. Die als Arbeitsblatt oder Material bezeichneten Unterrichtsmittel dürfen bis zur Klassen- bzw. Kursstärke vervielfältigt werden. Es wird ausdrücklich auf den diesbezüglichen Vertrag zwischen der VG WORT und den Ländern (Fotokopiererglaß) hingewiesen. Mitglied der Fachgruppe Fachzeitschriften im VDZ und im DLV. ISSN 0341-5279. Satz und Druck: Druckerei Wilh. Schröder & Co., 3016 Seelze.

Peter Hacks' Geschichte vom „Bären auf dem Försterball“ irritiert den Leser durch die Identitätsverwirrung, in die der Bär gerät. Obschon sie für Kinder geschrieben worden ist, rätseln selbst erwachsene Leser an der Geschichte herum, die sich so leicht gibt und doch in hintergründiger Weise entlarvt, wie in einer Männergesellschaft dummes Hereinfallen auf Äußeres und protziges (Umgang bestimmen dazu faschistoider Schwächste zum Sümmacht wird.

Kaspar H. Spinner

und über Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit nachzudenken. Das muß nicht ein Moralisieren sein, sondern kann mit fortschreitendem Alter gerade auch ein Infragestellen vertrauter moralischer Normen sein.

In einem 5. Schuljahr, mit dem der Text ebenfalls besprochen wurde, zeigte sich wie bei der Drittkläßlerin, daß die Geschichte wie ein Stück Realität behandelt wurde, nun allerdings weniger vor der Folie einer Vorstellung vom richtigen und gerechten Verhalten, sondern mehr getragen vom Bemühen, eine plausible Erklärung für die merkwürdigen Handlungselemente zu finden. Fast detektivisch spürten die Schüler auf, was am Handlungsablauf der Geschichte nicht logisch erscheint: „*Daß das denen nicht aufgefallen ist, daß der Bär, woher hat der Bär denn den Schlüssel, daß er in die Wohnung rein kann von dem Bären. Das müßte denen doch auch aufgefallen sein*“; „*als die Frau vom Bären reinkam, die sieht ja bestimmt auch so wie die Bären aus, da müßten sie eigentlich, wenigstens jetzt müßten sie's merken, daß er der Bär ist*“ usw. Die Schüler suchten Erklärungen, vermuteten etwa zu ihrer Überlegung, daß ja der richtige Oberförster gar nicht anwesend war, daß dieser vielleicht krank gewesen sei oder eine Besprechung gehabt habe. Stärker als die Drittkläßlerin richteten also die Fünftkläßler ihr Interesse

Der Bär auf dem Försterball

Der Bär schwankte durch den Wald, es war übrigens Winter; er ging zum Maskenfest. Er war von der besten Laune. Er hatte schon ein paar Kübel Bärenschnaps getrunken; den mischt man aus Honig, Wodka und vielen schwierigen Gewürzen. Des Bären Maske war sehr komisch. Er trug einen grünen Rock, fabelhafte Stiefel und eine Flinte auf der Schulter; ihr merkt schon, er ging als Förster. Da kam ihm, quer über den knarrenden Schnee, einer entgegen: auch im grünen Rock, auch mit fabelhaften Stiefeln und auch die Flinte geschultert. Ihr merkt schon, das war der Förster. Der Förster sagte mit einer tiefen Baßstimme: „Gute Nacht, Herr Kollege, auch zum Försterball?“

„Brumm“, sagte der Bär, und sein Baß war so tief wie die Schlucht am Weg, in die die Omnibusse fallen. „Um Vergebung“, sagte der Förster erschrocken, „ich wußte ja nicht, daß Sie der Oberförster sind.“ „Macht nichts“, sagte der Bär leutselig. Er faßte den Förster unterm Arm, um sich an ihm festzuhalten, und so schwankten sie beide in den Krug zum zwölften Ende, wo der Försterball stattfand. Die Förster waren alle versammelt. Manche Förster hatten Geweihe, die sie vorzeigten, und manche Hörner, auf denen sie bliesen. Sie hatten alle lange Bärte und geschwungene Schnurrbärte, aber die meisten Haare im Gesicht hatte der Bär.

„Juhu“, riefen die Förster und hieben den Bären kräftig auf den Rücken.

„Stimmung“, erwiderte der Bär und hieb die Förster auf den Rücken, und es war wie ein ganzer Stein-schlag.

„Um Vergebung“, sagten die Förster erschrocken, „wir wußten ja nicht, daß Sie der Oberförster sind.“ „Weitermachen“, sagte der Bär. Und sie tanzten und tranken und lachten; sie sangen, sie hätten so viel Durst im grünen Forst. Ich weiß nicht, ob ihr es schon erlebt habt, in welchen Zustand man gerät, wenn man so viel tanzt und trinkt, lacht und singt. Die Förster gerieten in einen Tatendrang und der Bär mit ihnen; der Bär sagte: „Wir wollen jetzt ausgehn, den Bären schießen.“

Da streiften sich die Förster ihre Pelzhandschuhe über und schnallten sich ihre Lederriemen fest um den Bauch; so strömten sie in die kalte Nacht. Sie stapften durchs Gehölz. Sie schossen mit ihren Flinten in die Luft. Sie riefen Hussa und Hallihallo und Halali, wovon das eine soviel bedeutet wie das andere, nämlich gar nichts, aber so ist das Jägerleben. Der Bär riß im Vorübergehen eine Handvoll trockener Hagebutten vom Strauch und fraß sie. Die Förster riefen: „Seht den Oberförster, den Schelm“, und fraßen auch Hagebutten und wollten sich ausschütten vor Spaß. Nach einer Weile jedoch merkten sie, daß sie den Bären nicht fanden.

„Warum finden wir ihn nicht?“ sagte der Bär, „er sitzt in seinem Loch, ihr Schafsköpfe.“ Er ging zum Bärenloch, die Förster hinterdrein. Er zog den Hausschlüssel aus dem Fell, schloß den Deckel auf und stieg hinunter, die Förster hinterdrein.

„Der Bär ist ausgegangen“, sagte der Bär schnüffelnd, „aber es kann noch nicht lange her sein, es riecht stark nach ihm.“ Dann torkelte er zurück in den Krug zum zwölften Ende und die Förster hinterdrein. Sie tranken gewaltig nach der Anstrengung, aber die Menge, die der Bär trank, war wie ein Schmelzwasser, das die Brücken fortreißt.

„Um Vergebung“, sagten die Förster erschrocken. „Sie sind ein großartiger Oberförster.“

Der Bär sagte: „Der Bär steckt nicht im Walde, und der Bär steckt nicht in seinem Loch; es bleibt nur eins, er steckt unter uns und hat sich als Förster verkleidet.“

„Das muß es sein“, riefen die Förster, und sie blickten einander mißtrauisch und scheel an.

Es war aber ein ganz junger Förster dabei, der einen verhältnismäßig kleinen Bart hatte und nur wenige Geweihe und überhaupt der Schwächste und Schüchternste war von allen. So beschlossen sie, dieser sei der Bär. Sie krochen mühsam auf die Bänke, stützten ihre Bärte auf die Tische und langten mit den Händen an der Wand empor.

„Was sucht ihr denn?“ rief der junge Förster.

„Unsere Flinten“, sagten sie, „sie hängen leider an den Haken.“

„Wozu die Flinten?“ rief der junge Förster.

„Wir wollen dich doch schießen“, antworteten sie, „du bist doch der Bär.“

„Ihr versteht überhaupt nichts von Bären“, sagte der Bär. „Man muß untersuchen, ob er einen Schwanz hat und Krallen an den Tatzen“, sagte der Bär.

„Die hat er nicht“, sagten die Förster, „aber, Potz Wetter! Sie selbst haben einen Schwanz und Krallen an den Tatzen, Herr Oberförster.“

Die Frau des Bären kam zur Tür herein und war zornig. „Pfui Teufel“, rief sie, „in was für Gesellschaft du dich herumtreibst.“

Sie biß den Bären in den Nacken, damit er nüchterner würde, und ging mit ihm weg.

„Schade, daß du so früh kamst“, sagte der Bär im Walde zu ihr, „eben hatten wir ihn gefunden, den Bären. Na, macht nichts. Andermal ist auch ein Tag.“

aus: Gert Loschütz (Hrsg.): Das Einhorn sagt zum Zweihorn. 42 Schriftsteller schreiben für Kinder. Köln: Middelhaue 1974, S. 55–57.

auf den logischen Zusammenhang der Handlung. Sie reagierten damit auf eine wichtige Eigenschaft von Geschichten: Denn in der Tat werden in Geschichten Ereignisfolgen in einen kausallogischen Zusammenhang gebracht bzw. wird der Leser dazu angehalten, einen solchen Zusammenhang zu suchen. Die Fünftkläßler hatten allerdings mit ihren Erklärungsbemühungen wenig Erfolg. Auch wenn sie Erklärungen für einzelne Handlungselemente fanden, so blieb ihnen doch der Gesamtsinn der Geschichte unklar. Das lag daran, daß die Fünftkläßler in alterstypischer Weise nur die äußere Handlung im Blick hatten und das Geschehen im wesentlichen als ein Wahrnehmungsproblem behandelten („daß das denen nicht aufgefallen ist“, „wenigstens jetzt müßten sie's merken“ u. ä.). Daß die Blindheit der Förster nicht äußere, sondern doch wohl eher innere Gründe haben dürfte, blieb ihnen verschlossen, weil Kinder in diesem Alter noch nicht psychologisch argumentieren. Was das Verstehen der Fünftkläßler begrenzt, ist aber zugleich ihre Stärke: Die Konzentration auf das äußere Geschehen führt zu einer lebendigen, detailreichen Vorstellung. So wurde etwa die Trunkenheit, die die Schüler mehrfach als Erklärung für das Verhalten der Förster einbrachten, von ihnen nicht einfach nur genannt, sondern fast lustvoll ausgemalt: „Ah das ist, wenn man ein Gläslein getrunken hat oder so und tanzt also und lacht und immer und so. Dann wird's noch viel schlimmer, dann wird man immer lustiger, dann macht man lauter Scheißdreck und so.“ Die Aktivierung der Vorstellungsfähigkeit als grundlegender Wirkungsaspekt erzählter Geschichten entfaltet sich bei Schülern dieses Alters in besonders intensiver Weise.

In einem 8. Schuljahr gingen die Schüler anders mit dem Text um. Sie redeten sehr viel weniger vom Wahrnehmen als von dem, was die Figuren gedacht haben könnten. Sie betrachteten die Verhaltensweisen und Handlungen nicht einfach als Folge von Wahrnehmungen, sondern erklärten sie aus Handlungsmotiven. Zur Frage etwa, warum der Bär sich beinahe selbst verraten hätte, wurde geäußert: „Einmal kann es sein, daß er Abenteuerlust hat. Und das andere Mal könnte sein, daß er die Förster wohl nicht so mag und die so bißchen veräppeln will, also sozusagen, daß er die anschmieren will, oder so ..., weil er vielleicht schon mit denen nicht so gute Erfahrungen gemacht hat.“ Ein ganzer psychischer Mechanismus wird in solchen Äußerungen entfaltet. Auch dies entspricht einem grundsätzlichen Wirkungsaspekt von Geschichten: Sie regen zur Innensicht, zum psychologischen Verstehen an und lenken immer wieder die Aufmerksamkeit auf die wechselseitige Abhängigkeit der Handlungsmotive verschiedener Figuren. So erklärten sich z. B. die Achtkläßler die Tatsache, daß sich der Bär am Anfang der Geschichte dem Förster anschließt, mit folgender Argumentation: „Der Bär muß jetzt so tun, als wenn er wirklich ein Förster ist,

weil er kann ja nicht sagen: ‚Ich geh jetzt zum Maskenball, oder ...‘ Der wird ja irgendwie aufmerksam, der Förster; also muß er so tun, als wenn er auch ein Förster ist. Und denn ... das machen, was der andere macht.“ Das psychologische Verständnis der Schüler ermöglichte ihnen nun auch, die Frage nach der Identität des Bären nicht mehr nur als Verkleidungsproblem oder alkoholbedingte Wahrnehmungsverwirrung, sondern als Problem der Persönlichkeitspaltung zu sehen. „Die Menge, die hat ihn dermaßen beeinflusst, daß er selber so verwirrt war“, sagte eine Schülerin, und eine andere sprach von „*Persönlichkeitszwiespaltung*“.

Die Achtkläßler überstiegen aber die äußerliche Ebene des erzählten Geschehens nicht nur in Richtung auf das innerpsychische Geschehen, sie stellten auch Vermutungen darüber an, was der Autor mit der Geschichte gemeint haben könnte. Sie hatten also ein Bewußtsein davon, daß eine Geschichte jenseits der wörtlichen Bedeutung auch einen allgemeineren Sinn haben kann. Sie sagten z. B. „(. . .) vielleicht meint er (Peter Hacks), daß (. . .) die große Menge praktisch vor den großen Leuten kuschelt und also immer auf den kleinen rumpickt“. Analogien zur außertextlichen Erfahrungswelt stellten schon die Fünftkläßler her, aber sie konnten noch nicht, wie die Achtkläßler, eine generalisierende Deutung herausarbeiten und diese als Aussageabsicht herausstellen. Für sie war die Geschichte wie ein Stück Realität, das für sich selbst steht. Die Achtkläßler wissen und erkennen, daß eine Geschichte immer auch für etwas anderes stehen, eine exemplarische, ja parabolische Bedeutung haben kann. Gerade bei kurzen Geschichten ist der Anreiz für den Leser, nach einer exemplarischen, parabolischen Bedeutung zu suchen, besonders groß, denn ihre Ausschnitthaftigkeit macht in gewisser Weise deutlich, daß ein Sinn jenseits des erzählten Geschehens zu suchen ist (ein Roman lädt stärker dazu ein, in die fiktive Welt einzutauchen und sich in ihr zu verlieren).

In einem 9. Schuljahr, in dem der Text ebenfalls besprochen wurde, war die Tendenz zur generalisierenden Deutung noch stärker ausgeprägt. Die Schüler fanden z. B. griffige Formeln wie „Kleider machen Leute“, um die Botschaft der Geschichte zu beschreiben, und machten Anwendungen auf historische Situationen, z. B. auf die Judenproblematik („Ja, und jetzt wird das vielleicht auch auf so Juden bezogen sein, die sich als reiche Männer, oder was weiß ich, verkleidet haben oder ausgegeben haben. Ja, und dann wurden sie akzeptiert.“). Stärker als in den unteren Klassenstufen wurde nun mit „man“ argumentiert: „Man sieht vielleicht oft in einem Menschen was Falsches“, „wenn die Gruppe das jetzt alles macht, fragt keiner mehr: ‚Ja, stimmt das denn auch?‘, oder so. Man macht einfach mit“ usw. Besonders interessant war bei Klasse 9 nun allerdings, daß die Schüler sehr ausschließlich und nachdrücklich in

der Geschichte das Problem des Verhältnisses einzelner/Gruppe ausgedrückt fanden. Sie überlegten, ob der Bär in der Gruppe sich selber suche und daß „die Gesellschaft dem einzelnen helfen“ müsse, sich selbst zu erkennen, sie erwägen aber andererseits auch, ob die Geschichte nicht eher von einer fragwürdigen Anpassung des einzelnen an die Gruppe handle („Ja und auch, daß, wenn man in eine Gruppe reinkommt, daß man sich der Gruppe anpaßt.“). Obschon die Schüler im wesentlichen generalisierend mit „man“, „Gesellschaft“, „dem Menschen“ argumentierten, war doch deutlich spürbar, daß in altersspezifischer Weise das eigene Problem der Identitätssuche das Textverstehen dominierte. Damit war sozusagen ein Verstehensansatz weitergeführt, der sich schon bei der Drittkläßlerin zeigte: Diese phantasierte, wie sie sich selbst in entsprechenden Situationen verhalten würde, und verschaffte sich so einen Zugang zum erzählten Geschehen. Dabei ging es ihr im wesentlichen um Verhaltensmöglichkeiten, während die Neuntkläßler nun abstrahierend das Grundproblem der Identitätssuche, das Verhältnis einzelner/Gemeinschaft ansprachen. Es zeigte sich bei ihnen, wie eine kurze Geschichte zum Medium werden kann, in dem die Selbstfindungsproblematik diskutiert wird und der Leser seine eigenen Identitätsprobleme gespiegelt sehen kann. Sie benannten dies auch ausdrücklich als Intention der Geschichte: „Ja, vielleicht, daß man eigene Fehler einsieht, wenn man diese Geschichte liest“ oder „Der Autor, der stößt also die Leser in ihr eigenes Leben hinein“.

In einem Kurs der Jahrgangsstufe 12 zeigte sich über die Verstehensdimensionen hinaus, die bei den unteren Klassen beobachtbar waren, wie die Schüler das Verhalten der Figuren nun auch auf Denkmuster zurückführten, die nicht mehr unbedingt vom bewußten Willen des einzelnen gesteuert sind. Sie wiesen etwa darauf hin, daß „die Förster eben für eine Gruppe stehen, die an sehr engen Traditionen und Vorstellungen hängen“, daß sie „einfach autoritätsgläubig“ seien und daß sie „irgendwie so ein Ordnungsschema, nach dem sie alles einteilen“ haben. Man sieht hier, wie Erklärungen in überindividuellen, gruppenbezogenen Bewußtseinsstrukturen gesucht und damit sozusagen wissenssoziologische Einsichten gewonnen werden. Kurze Geschichten können, so läßt sich hier folgern, unsere Aufmerksamkeit auf Bewußtseinsmuster lenken, die unser Verhalten steuern. Mit dieser Deutungsweise hängt zusammen, daß die Schüler nun auch bewußter verschiedene Figuren, und damit auch Deutungsperspektiven nebeneinanderstellen konnten; so sagten sie etwa zur Interpretation des Schlusses: „(. . .) daß die Frau des Bären die Förster als schlechte Gesellschaft bezeichnet, stellt einen ganz anderen Standpunkt als die Förster zum Beispiel haben (. . .)“. Stärker als die anderen Jahrgangsstufen

richteten die Schüler nun auch ihr Augenmerk auf die strukturellen Aspekte des Textes; sie sprachen vom „Stil“, von der „Spannung“, von der „Art und Weise, wie die Frau hier eingeführt wird“. Diese Beobachtungen zur Textstruktur ließen die Schüler darauf aufmerksam werden, daß die Botschaft des Textes nicht nur vom Inhalt, sondern auch von der Gestaltung abhängig ist. Sie wiesen z. B. darauf hin, daß durch den Text „die Ideale der Förster so lächerlich gemacht“ würden, und erkannten damit die Funktion der Ironie im Text. In kurzen Geschichten sind, so zeigt sich hier, nicht nur wörtlicher Inhalt und übertragbare parabolische Bedeutung, sondern auch die sprachliche Gestaltung sinntragend. Wenn die Drittkläßlerin und die Fünftkläßler noch ausschließlich auf der Ebene der erzählten Handlung nach der Funktionalität der Einzelelemente fragten, so sehen die Schüler der Jahrgangsstufe 12 nun auch, daß in Motivik, Aufbau, Stil usw. eine Funktionalität herrscht, die die Botschaft eines Textes begründet.

2. Folgerungen

Die Beobachtungen zur Verstehensentwicklung bei Schülern werfen eine Reihe von Fragen auf, die für Zielsetzung und Methode des Literaturunterrichts wichtig sind.

Sind die aufgezeigten Unterschiede im Verstehen Ausdruck einer genetisch programmierten Entwicklung der Intelligenz oder Resultat äußerer Einflüsse (z. B. Ergebnis des Deutschunterrichts)?

Diese Frage wird bei entwicklungsbezogenen Untersuchungen immer wieder gestellt und oft heftig diskutiert. Sie enthält m. E. ein Entweder-Oder, das der Sache nicht angemessen ist. Die Entwicklung literarischen Verstehens ist, wie jede Entwicklung kognitiver Fähigkeiten, Resultat eines Ineinanders von anlagebedingten Prozessen und äußeren Einwirkungen. Gerade die Beobachtung von Gesprächen über Texte kann uns zeigen, wie Heranwachsende einerseits Vorerfahrungen an die Texte herantragen und vorhandene Fähigkeiten einsetzen, andererseits aber – herausgefordert durch den Text und die Beiträge der Gesprächsteilnehmer – neue Wege im Verstehen erkunden und so ihre Fähigkeiten weiter entwickeln. Als Pädagoge und Lehrer kann man also weder darauf vertrauen, daß sich die erwünschten Fähigkeiten im Laufe der Entwicklung von alleine einstellen, noch führt es zum Erfolg, wenn man sie ohne Rücksicht auf die entwicklungs-mäßigen Voraussetzungen antrainieren will. Vielmehr geht es darum, Texte und Unterrichtsarrangements zu bieten, die den Schülern die Anwendung ihrer Verstehenskompetenzen ermöglichen und sie zugleich zur Entwicklung weiterführender Verstehensweisen anregen.

Sollte man also für den Unterricht immer solche Texte auswählen, die ein bißchen schwieriger sind als die Texte, die die Schüler schon verstehen?

Diese Folgerung ist nicht unbedingt falsch, aber sie vereinfacht die Zusammenhänge sehr. Denn erstens sind die Verstehensfähigkeiten innerhalb einer Klasse jeweils unterschiedlich weit entwickelt, so daß gar nicht festgestellt werden kann, welches nun das Verstehensniveau einer Klasse ist. Und zweitens sind literarische Texte so komplexe Gebilde, daß ein Zugang auf unterschiedlichen Ebenen möglich ist. Bei den Äußerungen zum „Bären auf dem Försterball“ hat man beobachten können, daß schon Schüler unterer Klassenstufen Wesentliches erkennen. Es geht also weniger um den Schwierigkeitsgrad des Textes als um die Verstehensanforderungen, die man als Lehrer stellt. Sie sollten abgestimmt sein auf die vorhandenen Fähigkeiten der Schüler.

Wird mit diesem Konzept nicht einer Belieblichkeit im Umgang mit Texten das Wort geredet und der Sachanspruch des Gegenstandes Literatur vernachlässigt?

Nein, die Frage konstruiert wiederum eine falsche Alternative. Wenn sich z. B. bei der Geschichte vom Bären die Fünftkläßler für den kausallogischen Zusammenhang des Geschehens, die Neuntkläßler aber für die Problematik einzelner/Gruppe interessierten, so argumentierten sie zwar auf unterschiedlichen Ebenen, aber sie bezogen sich auf denselben Text und versuchten, ihm mit ihren Mitteln gerecht zu werden. Die Einsicht, daß es unterschiedliche Zugänge zu Texten gibt, heißt keineswegs, daß der Willkür Tür und Tor geöffnet wird. Die Verabsolutierung des Textanspruchs wie die der Schülersubjektivität lassen beide den Literaturunterricht verflachen, denn gerade das Wechselspiel von Sachanspruch und Schüleraktivität macht die Auseinandersetzung mit literarischen Texten fruchtbar. Wenn z. B. die Drittkläßlerin moralisierend über die Förster urteilt, so ist das zwar eine alterstypische, aber eben zugleich auch durchaus angemessene Reaktion auf den Text. Peter Hacks rückt in der Tat das Verhalten der dargestellten Männergesellschaft in ein kritisches Licht.

Gilt denn, was hier zum Verstehen gesagt wird, für die Beschäftigung mit allen Texten, oder nur für kurze Geschichten?

Es ist kaum möglich, hier scharfe Abgrenzungen vorzunehmen. Man kann aber sagen, daß z. B. Sachtexte den Leser kaum einladen, sich in die erzählten Situationen hineinzuversetzen, daß bei Lyrik nicht die Verhaltensweisen von Figuren im Vordergrund stehen und längere Erzählformen weniger zur parabolischen Deutung anregen. Insofern können die Verstehensmerkmale, die in den Schüleräußerungen zur Bären-Geschichte beobachtet werden konnten, in ihrer Kombination als typisch für den Umgang mit kurzen Geschichten gelten.

Welche Folgerungen sind denn nun für die Beschäftigung mit kurzen Geschichten im Unterricht zu ziehen?

Es sind m. E. vor allem 3 Entwicklungslinien, die bei der Beschäftigung mit kurzen Texten besonders beachtet werden sollten:

Das Durcheinander im Kopf! – Sie haben ihn voll mit allem Möglichen, scheinbar chaotisch und doch geordnet, was sie beschäftigt und bedrängt – auch im Unterricht! Und die Lehrer fordern Aufmerksamkeit nur für ihr Thema.

„Mir geht was durch den Kopf!“ – zu diesem Thema entstanden in einer neunten Klasse die Illustrationen zu den Beiträgen des Basisartikels.



Kinder urteilen gerne darüber, was richtig und gerecht ist; Geschichten bieten ihnen dazu mannigfache Gelegenheit. Anhand von Geschichten kann aber auch ein Verständnis dafür entwickelt werden, daß es unterschiedliche Auffassungen über Richtig und Gerecht gibt und daß je nach Erlebnisperspektive Einschätzungen voneinander abweichen. Immer wieder schreiben Autoren mit ihren Geschichten gegen herrschende Normvorstellungen an und lassen durch ihre Figuren Normenkonflikte austragen. So kam die Beschäftigung mit Geschichten zu einem differenzierteren, bewußteren und kritischeren Umgang mit Normfragen anhalten. In den Unterrichtsmodellen wird eine Reihe von Texten vorgeschlagen, in denen Figuren im Alter der Schüler in Wertkonflikte geraten; durch Identifikation und Irritation werden die Schüler in eine Auseinandersetzung mit Fragen der Beurteilung von Handlungsweisen hineingezogen. Mit dem Sekundarstufen-II-Modell zur Kurzgeschichte wird auch ein kritisches Bewußtsein über die oft allzu unbedacht wiederholten literaturwissenschaftlichen Gattungsnormen vermittelt (wir haben selber unser Heft ja bewußt mit dem gattungstheoretisch eher etwas unspezifischen Titel „Kurze Geschichten“ versehen).

Anmerkung und Literaturhinweise

Entwicklungspsychologische Untersuchungen zum literarischen Verstehen habe ich auch anhand anderer Textvorlagen angestellt und in mehreren Publikationen dokumentiert; vgl. z. B. Kaspar H. Spinner (Hrsg.): *Identität und Deutschunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck + Ruprecht 1980. S. 33–50.

14